

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/61733>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

Engels spreken op school?

Waarom gebeurt dat zo weinig?

LAURA HERMANS, KEES VAN ESCH, PIET-HEIN VAN DE VEN EN THEO BERGEN

Het ligt voor de hand dat interactie tussen leraren en leerlingen in de doeltaal een belangrijke bijdrage levert aan het leren van die vreemde taal. Toch blijkt uit onderzoek dat dat soort interactie vaak nauwelijks plaatsvindt. Er lijkt een samenhang te bestaan tussen het al dan niet voorkomen van die interactie en de opvattingen van leraren. In dit artikel gaan we eerst in op wat we weten uit onderzoek naar interactie in het onderwijs in de moderne vreemde talen (mvt) en naar de opvattingen van leraren, in het bijzonder mvt-leraren. Vervolgens presenteren we de resultaten van twee casestudies naar de praktijk en opvattingen van twee leraren Engels. Ten slotte trekken we conclusies en geven we aanbevelingen voor onderwijs en verder onderzoek.

Interactie in de vreemde taal

Kunnen communiceren in een vreemde taal, dat wil zeggen de vreemde taal in verschillende situaties op een betekenisvolle manier gebruiken, wordt in veel leerplannen en lesprogramma's mvt in binnen- en buitenland als een belangrijk, zo niet hét belangrijkste onderwijsdoel gezien. Om dit doel te bereiken, moet

de leraar in ieder geval tijdens de les de doeltaal gebruiken. Al vele jaren wordt in publicaties gewezen op het belang van het gebruik van de doeltaal in de vreemde-talenles, terwijl onderzoek naar het gebruik van de vreemde taal in de klas duidelijk heeft laten zien dat dit belangrijk is voor het leren van die vreemde taal. In onderwijsprogramma's en leerplannen in en daarbuiten wordt dan ook gepleit voor het vergroten van communicatieve competentie, met name van mondelinge vaardigheid in de doeltaal.

Empirisch onderzoek naar de praktijk geeft vaak een heel ander beeld te zien. Er blijkt veel nadruk te worden gelegd op correct taalgebruik en er wordt veel aandacht besteed aan grammaticaoefeningen en aan vertalen. Als er al interactie is tussen leraar en leerlingen, dan blijkt die heel vaak te verlopen volgens wat in de Engelstalige literatuur het IRE-patroon wordt genoemd (Lynch 1990): de leraar stelt een vraag (Initiates), de leerling antwoordt (Responds) en de leraar evalueert dat antwoord (Evaluation). Het gevolg is dat de leraar verreweg het meeste aan het woord is, dat er geen sprake is van echte communicatie tussen leraar en leerlingen, dat leerlingen passief zijn en dat zij heel weinig bijdragen aan de discussies. De conclusie is dan ook dat, ondanks vele pogingen om communicatief

taalonderwijs overal ter wereld in te voeren (zie voor een overzicht onder andere Musumeci 2004), de praktijk van het mvt-onderwijs vaak weinig gericht is op communicatie, een conclusie die zowel voor Noord-Amerika (Van Lier 2000) als voor ons land (Wijgh 1996, Van Schooten 1999) geldt.

Het eerder beschreven IRE-patroon van discourse in de klas wordt door Nystrand e.a. (1997) *monologic discourse* genoemd. Het is het tegengestelde van wat door Dysthe (1993) op basis van Bahktin (1981) een *dialogic discourse* wordt genoemd. Zo'n *dialogic discourse* heeft drie karakteristieken:

1. de leraar stelt *authentic questions*, dat zijn open vragen die geen vooropgezet antwoord uitlokken;
2. de leraar realiseert *uptake*, dat wil zeggen dat de leraar in zijn reactie doorgaat op wat de leerlingen hebben geantwoord;
3. de leraar realiseert *high-level evaluation*, wat betekent dat de feedback van de leraar op de antwoorden van de leerlingen de interactie op een hoger niveau brengt en bijdraagt aan ook voor de leerlingen betekenisvolle interactie.

Voor het mvt-onderwijs spreken we van betekenisvolle interactie wanneer leraren en mvt-leerders samen actief gebruik maken van de vreemde taal om een dialoog met elkaar aan te gaan en te onderhouden. In deze dialoog gaat het er om in een proces van onderhandeling met elkaar betekenis te creëren en daarbij afwisselend aandacht te besteden aan vorm en gebruik van de vreemde taal. Swain (1995) toonde in haar onderzoek aan dat dergelijke interactie of wat zij noemt *collaborative dialogue* een essentiële voorwaarde vormt voor het leren spreken van een vreemde taal.

Opvattingen van leraren mvt

Leraren beginnen aan hun beroep met wat Vygotsky (1978) *lay theories* noemt, een concept

dat lijkt op wat in de opleiding van leraren vaak 'praktijktheorieën' worden genoemd. Deze theorieën worden al vroeg in het leven ontwikkeld en blijken heel moeilijk te veranderen. Zo zien veel (aantaaende) leraren hun rol als 'overdrager van informatie', een opvatting die inhoudt dat kennis vaststaat en alleen door een expert kan worden overgedragen in een 'monologische discourse' (van de Ven 1996). Het blijkt overigens ook dat opvattingen van leraren door de context van de school nog kunnen worden versterkt (Bergen & De Jong 1996). Meer specifiek voor het mvt-onderwijs betekent dit dat er veel leraren zijn die taal (bijna) uitsluitend als een systeem van regels zien die de leerder in een vooraf opgestelde volgorde van buiten moet leren, een opvatting die weinig ruimte laat voor taal als middel tot communicatie en die er ook niet toe bijdraagt vaardigheid in die vreemde taal te ontwikkelen. Dergelijke diep verankerde opvattingen blijken maar moeilijk te veranderen en er zijn maar weinig onderzoeksresultaten die succesvolle veranderingen rapporteren (Bailey e.a. 1996, Bird e.a. 1993).

Ook de manier waarop leraren interactiepatronen in de moedertaal en in de vreemde taal beginnen en voortzetten, blijkt in belangrijke mate bepaald te worden door hun onderwijsstijl die weer voortkomt uit hun opvattingen over leren en onderwijzen, uit hun beliefs. Borg (2001) definieert deze beliefs als 'a mental state which has as its content a proposition that is accepted as true by the individual holding it' (p. 186). Een 'propositie' is een element van kennis, kennis die volgens Fenstermacher (1994) gedefinieerd kan worden als 'justified true belief'. Beide concepten, kennis en opvattingen, liggen heel dicht bij elkaar. Ze worden vaak gezien als 'cognities', die elkaar beïnvloeden en, in ieder geval, versterken. Volgens Schön (1983) kan kennis worden afgeleid van handelingen (*knowledge-in-action*) en kunnen opvattingen worden gereconstrueerd door handelingen te observeren en te analyseren.

Zo kunnen wij ook de opvattingen van leraren reconstrueren uit wat ze doen in de klas en door met hen via interviews in dialoog te gaan.

Concluderend kunnen we stellen dat opvattingen van leraren moeilijk te veranderen zijn en dat ze van invloed zijn op de onderwijspraktijk. Die twee conclusies brengen ons bij onze onderzoeksvragen:

- Realiseren leraren interactie in de vreemde taal?
- Wat zijn hun cognities (kennis en opvattingen) over het onderwijs in de vreemde taal?
- Is er een relatie tussen hun cognities en hun onderwijspraktijk?

Onderzoeksopzet

We rapporteren hier twee casestudies¹ uitgevoerd in de periode van januari tot mei 2002, bij twee docenten Engels die werken in de bovenbouw havo-vwo, op twee verschillende scholen. De dataverzameling bestond uit lesobservaties bij de docenten zelf, bij enkele van hun sectiegenoten Engels en bij enkele collega's van andere vakken. Bij deze dataverzameling geldt de volgende toelichting. Gedurende vier maanden in de tweede helft van het schooljaar werden van beide leraren de lessen opgenomen op video en audio (mini-disk) en volledig uitgeschreven. Tijdens de lessen werden aantekeningen gemaakt die verder werden uitgewerkt tijdens het analyseren van de lesopnames. Daarbij werden observatie- en analysecategorieën gebruikt die waren ontwikkeld in een eerder onderzoek bij één docent (Hermans-Nymark, van de Ven & van Esch te verschijnen). Dit leidde tot het formuleren van een aantal vragen die in semi-gestructureerde interviews aan beide leraren werden gesteld. Bijna al deze gesprekken werden eveneens op audio opgenomen, uitgeschreven en geanalyseerd. Om de context van de klas te begrijpen, wer-

den gesprekken gevoerd met leerlingen. Om inzicht te verkrijgen in de context van de school, werd documentatie over de school verzameld en geanalyseerd en werden ook lessen van andere leraren Engels en van enkele andere vakken gevolgd.

Om de opvattingen van de beide leraren te kunnen afleiden uit de transcripties van interviews en gesprekken, werden deze geanalyseerd volgens de methode van *grounded theory* waarbij betekenis en interpretatie worden gegenereerd door de data volgens een methode van coderen en categoriseren (Mason 1998, Strauss & Corbin 1998). In dit analyseproces maakten we gebruik van onderzoekertriangulatie: de onderzoekers analyseerden (een deel van) de data afzonderlijk, vergeleken hun uitkomsten en kwamen zo tot een gezamenlijke analyse. Daarnaast werkten we met *respondent validation*: met de beide leraren werd onze interpretatie doorgesproken. Dat leidde niet tot andere resultaten.

Dit proces leidde tot de conclusie dat opvattingen en praktijk van beide docenten kunnen worden weergegeven in drie bundels cognities die betrekking hebben op respectievelijk kennis, het leren van een (vreemde) taal, en het leren in het algemeen.

Casestudie 1

Deze werd uitgevoerd bij een 6-vwoklas van 21 leerlingen op een scholengemeenschap in een stad in Nederland. De lessen stonden vooral in het teken van voorbereiding voor het examen. De leraar, Henry, was al twaalf jaar leraar, waarvan twee jaar op deze school. Zijn motivatie voor het leraarschap was niet zozeer het leraarschap zelf, maar meer de werkring die hem in staat stelde aandacht te besteden aan zijn liefde voor poëzie. In vier van de geobserveerde 17 lessen werd Engels gesproken. In die lessen werden gedichten behandeld ter voorbereiding op een schriftelijke toets over poëzie die door de leden van de sectie was vastgesteld. Van de 13 overige lessen,

waarin alleen Nederlands werd gesproken, waren er vier gewijd aan het oefenen met toetsen luistervaardigheid, zes aan het afhandelen van opdrachten zoals boekrecensies, één aan het bespreken van de poëzietoets, één aan een toets over een boek dat de leerlingen hadden gelezen en één aan het kijken naar een (Engelstalige) video.

Op basis van de analyses van de interviews en gesprekken met Henry, met de leerlingen en met de sectie Engels, de analyses van documenten over school en van de lesopnamen en -observaties kwamen we tot de bevinding dat zijn lessen Engels stoelen op drie fundamenteën.

1. ALLEEN MEETBARE KENNIS DOET ERTOE.

Het volgende stukje protocol komt uit een herhalingsles ter voorbereiding op de poëzietoets. De leerlingen hebben een gedicht gelezen en als huiswerk vragen hierover gekregen. Het doel van deze les was de antwoorden van de leerlingen te corrigeren om er zeker van te zijn dat zij goed voorbereid zouden zijn voor de toets.

- T is there anyone who can say something about the father?
 T is there any standard you can point out, and the words that make you think the father is really serious in his performance?
 T is he really serious in trying to teach his son to box?
 T Maria?
 S1 I think he is very serious
 T is there any line or sentence in the text that proves that?
 S1 (she quotes) in the hope that I would aspire to
 T so he hopes it
 T do you think he's an expert, the father? or does he know anything about boxing? or the technique?
 T Martin?
 S2 I think so
 T how can you tell?
 S2 because he teaches him

- T in what line does he teach him? in line eight it says we would go outside for around. it doesn't mean that the father knows what to do. Ron?
 T where does the father shows some technique?
 S3 uppercuts
 T good

Het stukje is een typisch voorbeeld van de *monologic discourse* zoals gedefinieerd door Nystrand e.a. (1997): de leraar begint met gesloten vragen die allemaal vooropgezette antwoorden uitlokken. De antwoorden van de leerlingen leiden niet tot verdere discussie en het lijkt erop dat Henry de leerlingen die antwoorden wil laten geven die hij verwacht op grond van zijn interpretatie van het gedicht. Met uitzondering van het antwoord van S1, bestaan alle antwoorden van de leerlingen slechts uit enkele woorden. De leerlingen die aan het gesprek deelnemen, worden daartoe opgeroepen door de leraar.

Interviews met Henry bevestigen dit beeld van *monologic discourse*. Hem werd gevraagd waarom hij koos voor deze manier van interactie met de leerlingen. Hij antwoordde dat hij door de vragen over het gedicht door te nemen, er zeker van wilde zijn dat de leerlingen waren voorbereid op de toets, wat ook bleek uit een eerdere opmerking naar de leerlingen: 'The purpose of the poetry lessons is to prepare for the test.' Om commentaar gevraagd naar deze opmerking, zei Henry: 'Als je de leerlingen niet toetst, dan leren ze niet.' Leerlingen moeten volgens hem, naast feiten over gedichten, woorden en grammaticaregels kennen, iets wat als gevolg van de hervormingen in de Tweede Fase, niet langer is toegestaan. Henry beklaagde zich hierover: in het verleden werd een heel grammaticaboek getoetst en doordat dit niet meer gebeurt, beschikken de leerlingen nu over veel minder kennis. Gevraagd naar om wat voor soort kennis het gaat op school, antwoordde Henry

dat het gaat om kennis die kan worden getoetst. Deze opmerking sluit aan bij zijn verwachting van de antwoorden door de leerlingen, namelijk beperkt tot een of twee regels, omdat 'als leerlingen hele alinea's zouden schrijven, het moeilijk voor ons als leraren Engels zou zijn na te gaan of de antwoorden goed of fout zijn'. Volgens Henry zijn er twee soorten kennis: kennis die in de vorm van afzonderlijke feiten te toetsen is en kennis die subjectief is en – omdat ze open is voor welke interpretatie dan ook – niet te toetsen is. Alleen de eerste soort kennis is belangrijk voor school en moet door de leraar als expert worden overgedragen.

Ook de interviews met leerlingen bevestigen het beeld dat we ontwikkelden. Toen leerlingen werd gevraagd waarom zij geen vragen stelden of vrijwillig antwoorden gaven tijdens de les, zeiden ze dat dat niet nodig was, dat de leraar zelf de leerlingen aanwees en dat, als er geen antwoord kwam, de leraar toch wel zelf het antwoord gaf. Ook gaven leerlingen aan dat ze bang waren niet het juiste antwoord te geven en voor gek te staan voor de rest van de klas. Volgens een aantal leerlingen nodigden de lessen niet uit tot discussie, omdat aan hen nooit werd gevraagd naar wat ze zelf dachten, bijvoorbeeld over het gedicht. Volgens hen was het systeem zo dat je eerst de regels moet kennen voordat je kunt spreken, waarmee ze in feite de opvatting van hun leraar over het belang van regels reproduceren – en daarmee ook de opvatting reproduceren welke discourse in de les gewenst is. Een dergelijke voorkeur voor een *monologic discourse* en 'traditioneel regelgericht' onderwijs troffen we ook aan in de lessen van Henry's collega's Engels en van leraren in andere vakken, lessen waarin we het IRE-patroon herkenden. De school omschrijft zichzelf als 'traditionele school'; dat is een van de sterke kanten. Een leerling van (de school) volgt alle lessen klassikaal, volgens een weekrooster dat in principe het hele schooljaar hetzelfde blijft. De activiteiten

(van een leerling) bestaan vooral uit: luisteren naar wat een docent te vertellen heeft, notities daarvan maken, schriftelijke of praktische opdrachten uitvoeren, memoriseren van leerstof en afleggen van toetsen. Groepswork en vormen van zelfstandig werken en leren komen wel voor, maar niet op grote schaal'.

2. VREEMDE TALEN LEER JE VOORAL DOOR REGELS TE LEREN, MAAR HET GEBRUIK VAN DIE TAAL KUN JE NIET ONDERWIJZEN.

In de lessen luistervaardigheid werd er geïnfund met toetsen waarbij de leerlingen na afloop van de toets een antwoordformulier kregen en de leraar zo nodig in het Nederlands antwoord gaf op vragen. Gevraagd naar waarom hij zo te werk ging, antwoordde Henry dat er geen discussie in welke taal dan ook nodig was, omdat de leerlingen alleen maar aan het oefenen waren voor het examen. Luistervaardigheid is volgens Henry geen vaardigheid die je kunt onderwijzen, omdat het een heel specifieke vaardigheid is: je hebt die vaardigheid wel of niet. Leerlingen die moeite hebben met luisteren, kregen dan ook van Henry bandjes mee naar huis om te oefenen. Ook spreekvaardigheid valt niet te onderwijzen, omdat die niet te toetsen is. Bij gespreksvaardigheid is het moeilijk jezelf te verbeteren als je er zwak in bent; het enige wat je dan als leraar volgens Henry kunt doen is de regels aan te leren, want 'als ze niet weten hoe een zin in elkaar zit, hoe kun je dan verwachten dat ze praten?' En 'als je ze alle regels geeft, dan krijgen ze misschien wat zelfvertrouwen om iets te zeggen'. Volgens Henry is leren spreken in een vreemde taal een soort mysterie: het gebeurt zomaar, zoals hij vroeger op school ook eerst grammaticaregels en woordjes leerde en op een dag voelde dat hij al wat Engels kon spreken. 'Je ziet heel wat leerlingen die in de les nooit Engels spreken en bij het mondeling examen is het verbazingwekkend hoe ze zich kunnen uitdrukken.'

De leerlingen, daarentegen, vinden dat je vreemde talen leert spreken door het te doen en vinden het jammer dat daar op school zo weinig mogelijkheden voor zijn. Volgens hen worden ze daartoe ook niet door Henry aanzet en richt de leraar niet consequent het woord tot hen in de doeltaal. De meeste leerlingen vinden dat tijdens de les weinig of geen Engels wordt gesproken, iets waar zij tenminste wat aan zouden hebben.

3. LEREN HANGT AF VAN MOTIVATIE.

Wanneer leerlingen een enkele keer echt aan het gesprek deelnemen, zijn dat volgens Henry steeds dezelfde leerlingen omdat 'die dat kunnen en willen'. Dat de meeste leerlingen niet meedoen, heeft te maken met een gebrek aan motivatie: 'De leerlingen zijn niet meer geïnteresseerd, ze willen geen Engels spreken en vinden het niet belangrijk.' Henry is dus van mening dat alles afhangt van motivatie. Leerlingen leren alleen maar als ze gemotiveerd zijn. Als ze dat niet zijn, dan kun je er niets aan doen om dit te veranderen omdat het gebrek aan motivatie bij de leerlingen het gevolg is van factoren die buiten de les liggen. Henry wijst er bijvoorbeeld op dat leerlingen maar moeilijk enthousiast te maken zijn voor school. 'Ze moeten naar school [...] en het heeft ook te maken met luiheid.'

Interviews met leerlingen brengen echter andere aspecten aan het licht. Leerlingen zeggen geen behoefte te voelen om aan het gesprek deel te nemen omdat 'het onderwerp niet interessant is' en 'je dan niet gestimuleerd wordt om Engels te spreken'. Ook vinden zij dat de leraar hen 'niet aanzet tot Engels spreken' en, zo zeggen zij, 'de omgeving nodigt niet erg uit tot Engels spreken', want daarvoor 'moet je je veilig voelen', terwijl je hier in de les 'bang bent om fouten te maken'. Veel leerlingen zeggen dat het beter zou zijn geweest als ze meer Engels zouden hebben gesproken tijdens de lessen, want 'je leert meer door Engels te horen en te gebruiken'.

Casestudie 2

Deze werd uitgevoerd bij een 4-vwoklas met 18 leerlingen. De school is een Dalton-school met een progressieve onderwijsfilosofie. De leraar, Len, is al 19 jaar leraar, waarvan de eerste twee jaren op een ander school. Zijn motivatie om leraar te worden was dat hij 'altijd iets met mensen wilde doen', en daarom zei iemand met wie hij in het Engels contact had: 'Je moet Engels gaan studeren, want daar ben je goed in.'

Van de 16 lessen die werden geobserveerd, waren er twee gewijd aan discussies in groepjes, twee aan conversatie met de hele klas, drie en een halve les aan oefenen met luistervaardigheid, vier en een halve les aan oefenen met grammatica, twee aan schrijfvaardigheid, twee aan lezen en woordenschat en één aan een toets voor schrijfvaardigheid. De leraar had expliciete afspraken met de leerlingen gemaakt die hieruit bestonden dat zij antwoord moesten geven in de taal die Len gebruikte en dat ze bij groepswork ook Engels moesten spreken. Dat had tot gevolg dat Len en zijn leerlingen in zes van de lessen Engels spraken.

Uit de analyses van de interviews en gesprekken met Len, met zijn sectie en met zijn leerlingen, en uit de documenten over school en de lesopnamen en -observaties konden we concluderen dat de volgende drie opvattingen bepalend zijn voor zijn lessen.

1. WAAR HET OM GAAT IS HET GEBRUIKEN VAN TAAL.

Het volgende stukje protocol komt uit een discussie met de leerlingen om het onderwerp 'geld' dat in de leergang wordt aangeboden, in te leiden:

- T is it true that success is measured in terms of money?
 SI no, you can have also success in your marriage, or the football club. so you don't have to have big money.

- T but what is that, success in your marriage?
 S1 a good marriage, you don't have to fight.
 and you're just happy together.
 T yeah, so a good marriage, or good relation,
 leads to happiness. does that equal success?
 Caroline, what determines success for you?
 S2 uhm, a good job
 T a good job
 S2 and when people like you
 T yeah, that's true. everybody wants to be
 liked in a way
 S2 that's it
 T that's it. and when you do have a good job,
 according to you?
 S2 if you like it and you earn enough money to
 live

Het stukje is een typisch voorbeeld van wat Dysthe (1993) een *dialogic discourse* noemt: in de lessen waarin Engels wordt gesproken, stelt de leraar open vragen en maakt hij gebruik van de antwoorden van de leerlingen om door te vragen.

Gevraagd naar waarom hij dat doet, antwoordt Len dat '[Engels leren] begint met de leerlingen Engels te laten praten'. Toen hij vroeger op school zat, moest hij voor Engels, Frans, Duits en Latijn grammaticaregels leren en leren vertalen. Toch kon nauwelijks iemand uit de klas Engels spreken, omdat ze tijdens de les nooit in de gelegenheid waren Engels te spreken. Een verblijf in Londen droeg er 'geweldig toe bij dat hij Engels leerde spreken'. Daarom is hij 'ook blij dat de vier vaardigheden (luisteren, lezen, spreken en schrijven) tegenwoordig deel uitmaken van het curriculum', want, zo zegt hij: 'Grammatica leren is nog geen taal leren.' En 'als je nu ziet hoe leerlingen Engels spreken, dan doen ze dat veel beter dan wij deden' en dat komt door de nadruk die hij op spreken legt. Len tekent hierbij wel aan dat de leerlingen die tijdens de les Engels spreken, uit zichzelf of daartoe door hem uitgenodigd, vooral de betere en meer gemotiveerde leerlingen zijn: 'Dat is zo frustrerend, want je bereikt de

verkeerde groep; die leerlingen die juist extra aandacht nodig hebben, krijgen die niet en dan moet je aan het einde van het jaar concluderen dat ze eigenlijk niets hebben geleerd.' Het enige dat je kunt doen om dit te vermijden, is ervoor zorgen dat de leerlingen zich veilig voelen om Engels te spreken. Verder stelt hij dat 'het er niet toe doet waarover de leerlingen praten, als ze maar (in het Engels) praten' en dat in een veilige sfeer, want 'de sfeer in de klas is eigenlijk het allerbelangrijkst onderdeel van de les'.

Desgevraagd geven de leerlingen aan dat Engels spreken tijdens de les belangrijk is, omdat je er veel aan hebt als je tijdens de les daarmee oefent. Verder leer je veel door 'tv te kijken, naar de film te gaan en veel Engels met elkaar te spreken'.

Het beeld van *dialogic discourse* vinden we ook in andere lessen die we op dezelfde school observeerden. Volgens Len komt dit doordat de leraren op deze school veel ideeën over onderwijs gemeenschappelijk hebben. In tweewekelijkse bijeenkomsten bespreken ze met elkaar hoe hun onderwijs te verbeteren. Samenwerking en *dialogic discourse* zijn dus belangrijke kenmerken van de school, getuige ook de documenten van de school waaruit naar voren komt dat de 'school als lerende organisatie' streeft naar onderwijsverbetering volgens het Dalton-model.

2. JE LEERT EEN TAAL DOOR ZELF ACTIEF BEZIG TE ZIJN MET JE LEERPROCES.

Tijdens groepswork spraken leerlingen over uitwisselingsprojecten. We citeren:

- S1 in the evening we went to the bioscoop,
 oops! movies...
 S2 we went on the - what you call it - the fast
 train and there we go to Parijs uh Paris and
 to the underground and another train to the
 city...
 S3 it was a three- hour flight and we arrive,
 arrived on Saturday and we went by school
 by bus

Toen we Len naar aanleiding van bovenstaande voorbeelden vroegen naar zelfcorrectie, antwoordde hij: 'We proberen de leerlingen zoveel mogelijk zelf te laten doen: zichzelf corrigeren, lezen en luisteren, want je ziet dat leerlingen die weinig doen, achterblijven bij het leren van Engels. Een heel belangrijk middel daarvoor is leerlingen een actieve rol te laten spelen in hun leerproces en dat doe je door in groepjes hen te laten oefenen met Engels spreken.' Om de leerlingen te helpen aandacht te besteden aan hun taalgebruik en hen zichzelf te laten corrigeren, luistert Len naar hun groeps gesprekken en wijst hen op fouten die ze maken. Als zij bijvoorbeeld een werkwoordsvorm gebruiken waardoor ze elkaar niet begrijpen, grijpt hij meteen in, maar liever onderbreekt hij de gesprekken niet en bespreekt fouten later met de hele klas. Door deze manier van werken die hij als voorbeeld geeft, kunnen de leerlingen beter letten op wat ze zeggen en aandacht schenken aan de grammatica, zonder dat hij expliciet grammaticaonderwijs geeft want 'het leidt tot niets om grammaticaregels te blijven herhalen; je blijft honderd keer hetzelfde zeggen'. Door Engels te spreken, kunnen de leerlingen hun eigen vorderingen in de taal in de gaten houden. 'Mijn doel is dat de leerlingen hun cijfers verbeteren en zich ook gemakkelijker en vrijer voelen om Engels te spreken.' Dat werkt want 'alle leerlingen hebben me verteld dat ze denken dat hun spreekvaardigheid beter is geworden sinds september'. Desondanks hebben sommige leerlingen nog steeds problemen om grammaticaal correcte zinnen te maken. Hoewel Len meer de nadruk legt op de boodschap dan op de vorm, ziet hij wel het belang in van grammaticaonderwijs, vooral omdat grammatica ook een onderdeel is van de toetsing. 'Leren vindt plaats als leerlingen hun eigen werk nakijken' en daarom geeft hij de leerlingen grammaticaoefeningen met een sleutel om zelf te corrigeren. Leerlingen die extra hulp nodig hebben, laat hij niet alleen oefeningen

maken, want 'dat is vervelend', maar 'ik laat hen ook praten en brieven schrijven om te kijken of ze de werkwoordsvormen automatisch goed gebruiken'. Schrijven pakt hij ook zo aan: hij omcirkelt de fouten en de leerlingen verbeteren die en leggen hun correcties uit.

Leerlingen hebben slechts twee uur in de week Engels en dat is niet genoeg om de taal te leren spreken. Daarom stimuleert hij de ouders hun kinderen ook thuis Engels te laten leren, bijvoorbeeld door naar de BBC te kijken. Door hen zo meer met Engels in aanraking te laten komen, wordt het normaal die vreemde taal te horen en te spreken. Dat leidt er uiteindelijk toe dat ze in het Engels gaan denken en die taal vloeiender gaan spreken.

Toen aan de leerlingen werd gevraagd hoe ze Engels leren spreken, gaven zij als antwoord dat je 'dat leert door te doen' en 'hoe meer je spreekt, hoe beter het is'. Een leerling zei: 'Je leert van je fouten: hoe meer je oefent, hoe beter je aanvoelt of je het goed doet.' Leerlingen hebben dus dezelfde opvattingen als de docent over hoe je de vreemde taal moet leren.

Ook in andere lessen was dit actief bezig zijn met het eigen leerproces te zien. Zo moesten leerlingen bijvoorbeeld in een scheidingsles zelf problemen oplossen, alleen of in groepjes terwijl de leraar rondliep om leerlingen te helpen die problemen hadden. Deze leraar zei: 'Twintig jaar geleden dacht ik dat ik de expert was die alles moest uitleggen. Maar dat is nu niet meer zo: op deze school ligt de nadruk op zelfstandig leren.'

De nadruk op de actieve rol van de leerlingen blijkt ook uit de schoolgids waarin wordt gezegd dat je 'vreemde talen alleen leert door er zelf actief mee bezig te zijn. Van alleen passief luisteren naar je leraar of kijken naar de tv onthoud je maar weinig'.

3. LEREN DOE JE DOOR SAMEN TE WERKEN.

De volgende citaten komen uit groeps gesprekken van leerlingen over hun uitwisselingsprojecten.

- S1 in the evening we went to a coffee, cafe
 S2 a pub
 S1 oh yeah, a pub, and the next day we filled
 the drawing on the wall...
- S3 so what are we going to talk about?
 S4 my watch, ha ha
 S3 yesterday I made a wall of beton
 S4 beton is concrete
- S5 but drawing isn't a real vak
 S6 subject
 S5 (looks in the dictionary)
 S7 you were right
- S8 we must draw a picture for the wall then we
 have to, o hoe noem je dat? ik moet het
 opzoeken
 S9 make easier sentences

Citaten als deze maken volgens Len duidelijk dat 'je van elkaar leert, dat is de beste manier'. Voorwaarde daarvoor is volgens Len dat leerlingen regelmatig in tweetallen of groepjes samenwerken aan oefeningen en opdrachten. Daarnaast nemen de leerlingen 14 keer per jaar deel aan groepsdiscussies, waar van hen wordt verwacht dat ze elkaars Engels corrigeren. Dat kan volgens Len alleen maar als ze zich veilig voelen bij elkaar. Dit sluit aan bij zijn eigen ervaringen toen hij als jonge leraar samen met andere leraren, die voor hem een inspiratiebron waren, deelnam aan workshops die werden georganiseerd door de school in samenwerking met een lerarenopleiding. In die workshops werden ideeën en praktijkervaringen uitgewisseld. Dat zorgde ervoor dat er in de school een houding ontstond van 'naar elkaar willen luisteren, vragen naar elkaars meningen en naar hoe ieder te werk gaat'. Dat is uitermate belangrijk, want leraren moeten met elkaar overweg kunnen. Len gaf aan wel te hebben geleerd te onderhandelen in een gezin met zo'n tien broers en zussen met wie je het over alles eens moet zien te worden.

Concepten als samenwerking en kunnen onderhandelen zijn ook te vinden in de documenten over school: 'Omdat de Dalton-werkwijze primair een gedragshouding is van respect en vertrouwen, heeft de invoering van de Dalton-werkwijze ook een grote betekenis voor de onderlinge, sociale verhoudingen binnen de gehele organisatie. Dalton veronderstelt eerlijkheid en openheid, ook waar men kritiek heeft op anderen' (School Plan, 1999-2003, p. 10).

Conclusies

De twee cases studies waarvan we hierboven verslag uitbrachten, laten enkele overeenkomsten maar, onbedoeld en zeer zeker tot onze verrassing, vooral verschillen tussen beide leraren zien. Wat de overeenkomsten betreft: beiden zijn van dezelfde leeftijd, hebben vergelijkbare ervaringen in het voortgezet onderwijs en hebben op dezelfde universiteit Engels gestudeerd en de lerarenopleiding gedaan. Ook hun ervaring in lesgeven loopt niet zo ver uiteen. Zij hebben te maken met dezelfde exameneisen en zijn gebonden aan vergelijkbare afspraken binnen hun secties.

Maar er zijn verder vooral opvallende verschillen tussen beide leraren die we zullen bespreken bij de beantwoording van de onderzoeksvragen.

1. REALISEREN LERAREN INTERACTIE IN DE VREEMDE TAAL?

Bij Henry is sprake van wat we eerder een *monologic discourse* hebben genoemd: hij begint met gesloten vragen die allemaal vooropgezette antwoorden uitlokken. Bij Len daarentegen is de interactie *dialogic discourse*; de vragen aan de leerlingen zijn open en de leraar gaat echt op de antwoorden van de leerlingen in en maakt van die antwoorden gebruik om door te vragen.

2. Wat zijn hun cognities (kennis en opvattingen) over het onderwijs in de vreemde taal?

Volgens Henry is alleen kennis die meetbaar is van belang, of het nu om kennis van grammaticaregels gaat dan wel om kennis van poëzie. Die kennis moet de leraar als expert overdragen. Len vindt dat grammatica leren nog geen taal leren is en dat je de taal leert door die te gebruiken: kennis van de grammatica is wel belangrijk, maar die moeten de leerlingen zelf leren door de regels toe te passen bij spreken en schrijven, door zichzelf te corrigeren en door in oefeningen aan specifieke problemen aandacht te besteden.

Len en Henry verschillen ook aanmerkelijk in hun opvattingen over hoe je een taal leert. Len zegt dat je Engels leert door die vreemde taal te gebruiken, er actief mee bezig te zijn en vooral samen met elkaar te leren. Henry heeft een opvatting over leren die hier lijnrecht tegenover staat: eigenlijk kun je van Engels alleen de regels leren, want het gebruik van die taal is volgens hem niet te leren; dat blijft een soort mysterie, want op een gegeven moment kun je het.

Ook hun opvattingen over de leerlingen zijn heel verschillend. Bij Henry hangt alles af van de motivatie van de leerlingen: leerlingen leren alleen als ze gemotiveerd zijn en je kunt er weinig aan doen om dat te veranderen. Bij Len moeten de leerlingen actief bezig zijn met de taal, niet alleen in de les maar ook daarbuiten. Leerlingen moeten zich ook veilig voelen om te spreken en de sfeer in de klas is het allerbelangrijkste. In tegenstelling tot Henri is Len van mening dat de leraar dus wel degelijk kan bijdragen aan het leren door leerlingen.

3. IS ER EEN RELATIE TUSSEN HUN COGNITIES EN HUN ONDERWIJSPRAKTIJK?

De resultaten van beide cases geven aan dat er een nauwe relatie lijkt te zijn tussen de opvattingen van beide docenten over kennis, leren

en de leerlingen en hun manieren van lesgeven. De manier waarop zij lesgeven lijkt direct verband te houden met hun opvattingen over wat taal is en hoe je vreemde talen leert. Deze opvattingen zijn deels gevormd door de manier waarop ze zijn opgegroeid (denk aan de noodzaak van Len om te onderhandelen met zijn broers en zussen), door hun eigen ervaringen met leren in het algemeen en van vreemde talen in het bijzonder. Bij Len is sprake van een context (de Dalton-werkwijze) waarin naar elkaar wordt geluisterd en waarin men open staat voor elkaar, waar men samen wil leren. Op Henry's school is de leraar toch vooral de expert. Er is tussen docenten onderling niet zo veel uitwisseling, laat staan samenwerking. En het is juist de schoolcontext van de klas en de school die het leraren mogelijk maakt hun opvattingen in handelen om te zetten en die hun manier van lesgeven versterken. Zo draagt de onderwijsvisie op Henry's school bij aan zijn manier van lesgeven waarin hij als expert kennis overdraagt, terwijl de andere onderwijsvisie op Lens school het zelfstandig leren, het leren door te doen en het van elkaar leren bevordert voor zowel leraren als leerlingen.

Aanbevelingen

Aangezien we slechts twee case studies hebben uitgevoerd naar opvattingen en de onderwijspraktijk van leraren moderne vreemde talen, mogen we op basis van deze twee studies niet generaliseren en is verder onderzoek geboden. Maar de resultaten van dit onderzoek worden al wel ondersteund in de literatuur over het leren van docenten (Richardson & Placier 2001), waarin naar voren komt dat diep verankerde opvattingen van docenten hun onderwijspraktijk beïnvloeden. Deze 'praktijkkennis' van docenten is meestal impliciet, weinig gesystematiseerd en tamelijk pragmatisch van aard, maar uiterst relevant in

het kader van innovaties. De resultaten van ons onderzoek helpen ons dan ook na te denken over hoe we veranderingen in de richting van een *dialogic discourse* in het mvt-onderwijs in gang kunnen zetten. Om dat te bereiken lijkt het ons in elk geval nodig dat docenten ondersteund worden om:

- hun impliciete opvattingen expliciet maken, zodat zij die opvattingen en dus de manier waarop zij lesgeven kunnen vergelijken met andere opvattingen en andere manieren van lesgeven die gericht zijn op *dialogic discourse* in de klas;
- te leren hoe zij zich die andere opvattingen en manier van lesgeven eigen kunnen maken;
- mogelijkheden te krijgen om die andere manier van lesgeven uit te proberen in een context die ondersteunend werkt en die gericht is op dialoog en samenwerking zowel in als buiten de klas.

Wij zijn van mening dat het bevorderen van deze dialoog met docenten een stimulerende leeromgeving vormt, niet alleen voor de docenten zelf, maar ook voor de andere partners in de dialoog, zoals opleiders, begeleiders en onderzoekers.

NOTEN

1. De hier gerapporteerde casestudies vormen een onderdeel van het dissertatieonderzoek van de eerste auteur.

LITERATUUR

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bailey, K., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Fleischman, N., Holbrook, M. P., Tuman, J., Waissbluth, X. & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'. In Freeman, D. & Richards, J.C. *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29)

Cambridge: Cambridge University Press.

Bergen, T. & Jong, F. de (1996). Het scholen van docenten en het actief en zelfstandig leren: een Nijmeegse benadering. *Studiehuis Reeks*, 8, 49-63.

Bird, T., Anderson, L.M., Sullivan, B.A. & Swidler, S.A. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Teacher & Teacher Education*, 9, 253-67.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55, 186-187.

Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Tromsø, Norway: University of Tromsø.

Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In Schulman, L. & Grimmer, P. *Review of Research in Education*, 3-56.

Hermans-Nymark, L.D., Ven, P.H. van de & Esch, K. van (te verschijnen). 'Why speak English?': Understanding the lack of social interaction in a senior EFL high school classroom. *Canadian Modern Language Review*.

Lynch, T. (1990). Researching teachers: Behaviour and belief. In Brumfit, C. & Mitchell, R. *Research in the language classroom* (pp.117-127) Devon, England: Modern English Publications and The British Council.

Mason, J. (1998) *Qualitative researching*. California: Sage Publications.

Musumeci, D. (2004) *Research insights and communicative language teaching*. In Esch, K. van & St. John, O. (Eds) *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4th. Edition) (pp. 905-

947). Washington, DC: American Educational Research Association.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London, England: Sage publications.

Swain, M. (1995). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Paper presented at The Annual AAAL Conference, Long Beach, CA.

Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-260). Oxford, England: Oxford University Press.

Van Schooten, A. (1999). Het blijft aanrommelen: gebruik van de doeltaal ver onder de maat. *Levende Talen*, 545, 720-721.

Vygotsky, S. L. (1978). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T Press.

Wijgh, I. F. (1996). *Gespreksvaardigheid in de vreemde taal, begripsbepaling en toetsing*. Proefschrift. Utrecht: W.C.C.

Taalvaardigheid Engels in de basisvorming: een internationale vergelijking

KEES DE BOT

In twee artikelen zal verslag worden gedaan van een tweetal internationale vergelijkende onderzoeken naar taalvaardigheid Engels in de basisvorming. Het eerste project waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, is geïnitieerd door Margie Berns van de Perdue Universiteit in de USA en Uwe Hasenbrink van de Universiteit van Hamburg in Duitsland. Aan het onderzoek is verder meegedaan door Per van der Wijst (Universiteit Leuven), Claude Truchot (Universiteit van Straatsburg), Marie-Thérèse Claes (Universiteit van Louvain-la-Neuve), Riet Evers en Kees de Bot (Universiteit Nijmegen). Over het tweede project, dat is geïnitieerd door een Europese organisatie op het gebied van onderwijsevaluatie, zal in een volgend artikel worden gerapporteerd.

Nederlanders worden geacht goed te zijn in vreemde talen. Waar dit idee vandaan komt, is niet zo duidelijk, maar de observatie is al terug te vinden in geschriften uit de 17de en 18de eeuw. De meest genoemde verklaring voor deze veronderstelde superioriteit is dat het Nederlands als taal zo klein is dat toch niemand anders het wil leren en dat we als handelsnatie daarom wel de taal van de anderen moesten leren.

Merkwaardig genoeg is er nauwelijks internationaal vergelijkend onderzoek waarin wordt gekeken of die taalvaardigheid wel zo hoog is als wordt beweerd. Vergelijkend internationaal onderzoek is notoir moeilijk omdat landen op allerlei manieren van elkaar kunnen verschillen en een deel van die verschillen niet zo makkelijk te achterhalen en te meten is. Politici houden nogal van internationale vergelijkingen en de motieven lijken uiteen te vallen in twee groepen: het eerste motief kan zijn dat men graag wil laten zien hoe voortreffelijk het onderwijssysteem functioneert. Dat kan eigenlijk alleen zichtbaar worden gemaakt in zulk vergelijkend onderzoek waarbij dan wel van tevoren al min of meer vast moet staan dat het eigen land gunstig uit de vergelijking zal komen. Een heel ander motief kan zijn dat men weet dat het onderwijs juist niet goed functioneert en de uitslag in die zin ook voorspelbaar zal zijn: het eigen land scoort verhoudingsgewijs slecht waarmee de onderwijs autoriteiten een wapen in handen hebben om meer geld en faciliteiten te eisen op de nationale begroting.

Er is nog een ander motief denkbaar: vanuit toegepast taalkundig perspectief zijn we geïnteresseerd in het proces van het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen en